
دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية
في المراحل المبتدئة
(ملاحظات حول الصعوبات والحلول)

د . عبد الحكيم راضي
معهد اللغة العربية ــ جامعة أم القرى

قد يظن القارىء للوهلة الأولى أن هذا حديث أكاديمي متخصص حول أسس التعليم المتصلة بمادة النصوص عند تدريسها للطلاب من غير العرب .. ولهذا أجدني مضطرا إلى تبرئة ساحتي مما قد يصيبه من خيبة الظن حين لا يجد في المقال ما يتوقعه من سمات الأكاديمية من تحديد ودقة واستشارة للمراجع المتخصصة في الموضوع .. الخ .

إن أصدق ما يمكن أن يوصف به هذا المقال أنه (ملاحظات)، مجرد ملاحظات لمعلم قام بتدريس المادة لأكثر من مستوى من هذه النوعية من الطلاب الذين يدرسون العربية كلغة ثانية، وقد تكون ثالثة أحيانا، من خلال كتاب لم يقم هو بتأليفه، ولم يشارك في إعداده من قريب أو بعيد .

قد يبدو ذكر مثل هذه المعلومات تزيدا من وجهة نظر البعض، ولكنه من وجهة نظري تقديم واقعي لا بد منه للخلفية التي تكتنف هذه الملاحظات، ذلك أن التدريس لأكثر من مستوى من الطلاب، يتيح ــ بطبيعة الحال ــ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارس في طابعها الديناميكي، وهو ما قد يتيح فرصة أكبر للتعرف عليها وربما اقتراح الحلول لها . أما الاعتراف بأن التدريس قد تم من خلال كتاب ألفه الغير فهو من الأهمية بمكان لما يحمله من اختلاف الموقف عنه في حالة كون المعلم هو صاحب الكتاب المقرر، ذلك أننا أمام ثلاثة أطراف هي: الطالب والكتاب والمعلم، فاذا كان الكتاب من اعداد المعلم الذي يقوم بالتدريس فان (المعلم المؤلف) ربما جعل من الطرف الثالث ــ الطالب ــ سببا في كل فشل تتعرض له العملية التعليمية، و بالتالي يلقي عليه بالمسئولية في كل

ناحية من نواحي السلبيات، على حين يعزو لنفسه ـــ كمعلم ـــ ثم للكتاب الذي هو كتابه كل عناصر الايجابيات، ناسيا كل تقصير قد يكون في حقيقته راجعا اليه أو الى كتابه. فاذا لم يكن المعلم هو صاحب الكتاب فربما أصبحت السلبيات ـــ من وجهة نظره ـــ قسمة بين الكتاب والطالب ليظل هو بمنأى ـــ على الأقل أمام نفسه ـــ من كل تقصير.

وواضح أن لكل من الموقفين مخاطره، وإن كان الموقف الثاني أفضل حين يتعلق الأمر بإبداء الملاحظات والحديث عن الصعوبات التي تعترض عملية التدريس من وجهة نظر المعلم، إذ ستكون أمامه الفرصة للتأمل والتفتيش عن هذه الصعوبات والكشف عنها وإبداء الرأي في علاجها، مع اطمئناننا الى أنه لن يدخر جهدا في هذا السبيل، لأن كل مشكلة يكشف عنها تتضمن ـــ تلقائيا ـــ عرضا لمقدرة يتمتع بها ذلك المعلم لحلها.

ليكن حديثنا إذن مجرد ملاحظات عن الصعوبات التي يواجهها تدريس النصوص للطالب غير العربى من خلال العلاقة بين هذا الطالب و بين النص الذي يتضمنه الكتاب المقرر.

* * *

قبل كل شيء علينا أن نسأل: ما الذي يراد أن يتعلمه الطالب ـــ بالمعنى الواسع لكلمة التعلم ـــ عن طريق هذا الدرس؟ وللاجابة علينا أن نتذكر أن درس النصوص ليس هو درس المختبر، أو درس المحادثة أو القراءة أو التعبير، كما أنه ليس درس النحو أو الصرف أو غير هذه من الدروس التي يتلقاها الطالب، بدليل استقلاله بوقت خاص وبمقرر مستقل، ومع ذلك نقول إن هناك صلة تأثير وتأثر. فالطالب في درس النصوص يقرأ، ولأنه يقرأ فهو مطالب بإخراج الأصوات التي تتألف منها كلمات النص من مخارجها الصحيحة، ومطالب كذلك بمراعاة مقتضيات الاتصال والوقف في قراءته وما يعترى الصوت من تغيرات في كل من الحالين، كما أنه مطالب قبل كل ذلك بضبط أواخر كلماته على الوجه الصحيح

الذي تقتضيه قواعد النحو، وكذلك مراعاة هيئات البنية وفقا لمقتضيات الصرف .. وفي هذا كله يتأثر درس النصوص بمدى تقدم الطالب ــ أو تعثره ــ فى تلك المواد، كما لا يخفى أن حرص مدرس النصوص، عند استماعه الى طلابه، أو قراءته أمامهم أو تصويبه لأخطائهم الصوتية والصرفية والنحو ية، وكذلك أخطائهم في القراءة، إنما يدعم بدوره، وقد يثرى، ما لدى طلابه من مهارات ومعارف في هذه المواد[1] ومع ذلك يبقى هناك ما يميز درس النصوص سواء من حيث ما ينبغي للطالب أن يحصله عن طريق هذا الدرس، أو ما يجب مراعاته فيه من زاو ية معلمه.

* * *

تنصرف كلمة (النصوص) عند إطلاقها إلى ما يعرف بــ (النصوص الأدبية)، أى تلك النصوص التي تمثل مستوى من اللغة هو المستوى الفني، هذا الذي تستخدم فيه اللغة استخداما خاصا أبرز سماته أن المفردات والتراكيب فيه تفارق دلالتها العرفية المعروفة لها في مستوى الاستخدام العملي، حيث تعتمد دلالة المفردات والتراكيب داخل النص الأدبي، ثم مضمون النص جميعه على عوامل كثيرة منها ما يعود الى مناسبته أو الى موضوعه، وما يرتبط باشارات وتلميحات تاريخية، فَضْلا عن غلبة الاستخدام المجازى هذا الذي تتنوع ضوابطه والذي يتطلب استيعابه خبرة عميقة بظروف المجتمع وحضارته وتاريخه ونفسيته وتقاليده... الى جانب خبرة عميقة باللغة، بطبيعة الحال.

---

(١) في مشاركة درس النصوص لدرس القراءة في العمل على إجادة النطق وسلامة الأداء.. يراجع: الموجه الفنى لمدرِّسى اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم ص ٢٦٠ ط٨، دار المعارف، مصر ١٩٧٥.
و يرى البعض أن لقراءة النص وظيفةً أخرى وهي التأكد من فهم الطلاب للنص، وذلك في أعقاب الأسئلة والتحليل والشرح، لتصبح القراءة بذلك وسيلة للتقو يم يراجع: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، د. محمود أحمد السيد، ص ٢٤٧.

ومن هنا ــ أعنى من الصفات الخاصة التي تميز النصوص الأدبية. عن غيرها ــ تنبع ــ غالبا ــ الصعوبات والمشاكل التي تواجه تدريس النصوص للطلاب عموما ولطلاب اللغة الثانية بصفة خاصة. أما مواطن هذه الصعوبات فمنها:

١ ــ الاستخدامات المجازية:

هناك قصة طريفة أوردها صاحب كتاب (الأغاني) موجزها أن كسرى ملك الفرس أرسل إلى النعمان بن المنذر ملك الحيرة العربي يخطب بعض نساء أسرته لبعض رجاله، وأن النعمان سأل رسول كسرى، بحضور أحد المترجمين قائلا: «أما في (مها)(١) السواد و (عِين)(٢) فارس ما يبلغ به كسرى حاجته»؟ وأن الرسول سأل المترجم عن معنى (المها) و(العِين) فقال له بالفارسية: معناها (كاوان) ــ أى البقر ــ ورجع الرسول الى كسرى ليقول له: إن النعمان يقول: أما في بقر السواد وفارس ما يكفي لحاجة كسرى؟ وتقول القصة إن الأخير غضب من هذه الاجابة وحكم على النعمان بالموت(٣).

إن السؤال هنا: لماذا غضب كسرى؟ وهل أخطأ المترجم في نقل إجابة النعمان؟ والجواب: أن ذلك يتوقف على معرفة المستوى اللغوى الذي استخدم النعمان في ضوئه كلمة (المها) وكلمة (العين)، حقيقة أن معناهما: البقر، و بقر الصحراء الوحشى على وجه الخصوص، ولكن النعمان لم يقصد إلى استخدام الكلمتين بهذا المعنى الحقيقي، وإنما عبر بهما عن النساء الجميلات على طريق المجاز، وهو مسلك معروف يفهمه المستمع العربي جيدا لكثرة ترداده في أشعار العرب القدماء.

من هنا ندرك أن المترجم قد أخطأ في نقل عبارة النعمان، الذي لم يقصد الى

(١)، (٢): المَهَا والعِينُ: البقر الوحشى، ومفرد المها: مَهَاةٌ، ومفرد العين: عَيْناءُ، وكان من عادتهم أن يشبِّهوا المرأة الجميلة العينين بالمهاة والعيناء.

(٣) كتاب الأغاني لأبى الفرج الأصفهاني ١٢٤/٢، ١٢٥ ط دار الكتب المصرية. وهناك حكاية أخرى عن سماع كسرى لأحد أبيات الأعشى ــ الشاعر الجاهلى ــ ومعناه أنه سهر بغير مرض ولا تفكير في حبيب، فقال كسرى: «إذا كان هذا قد سهر لغير سُقم ولا عِشْق فما هو إلا لِصّ» وواضح أنه لم يفهم مراد الشاعر لعدم معرفته بالسياق الذي ورد فيه. أغانى ١١٤/٩.

إهانة كسرى بالقول بأن الأ بقار تصلح زوجات لرجاله، ولكننا نسارع فنقول إن خطأ المترجم هنا محدود بأنه لم يتبين البعد المجازى في استخدام النعمان لكلمتي (المها) و (العين) و بالتالي حملهما على معناهما الحقيقي في سياق لا يصلح له مثل هذا المعنى.

إن هذه القصة تكشف في حقيقة الأمر عن واحد من أهم الأسباب في صعوبة درس النصوص بالنسبة لدارس اللغة الثانية، أعنى ظاهرة المجاز بمختلف أنواعه، والتي تزخر بها عادة لغة الأدب، ومصدر الصعوبة هنا افتقاد الخبرة اللغوية والحساسية المفضية إلى استكناه المسالك العديدة التي تنساب خلالها عملية التجوز، فضلا عن أن كثيرا من صور المجاز تحتاج في تبين معناها إلى خبرة بواقع المجتمع الذي أنتج هذا الأدب ونظم حياته، وهي أمور تختلف من مجتمع إلى آخر بحيث لا تفلح الخبرة بظروف مجتمع معين في التغلب على مشكلة المجاز في أدب من إنتاج مجتمع آخر، بل إن أبناء اللغة الواحدة في عصر من العصور قد يصعب عليهم فهم أبعاد المجاز فيما أنتجته عصور وظروف أخرى من أدب في نفس اللغة. إن دارس اللغة العربية اليوم ــ حتى من أبناء اللغة ــ قد لا يفهم المعنى وراء شكوى إحدى النساء للحاكم من (قلة الجرذان) ــ أى الفئران ــ في بيتها، وقد لا يفهم معنى قول الشاعر مفتخرا:

* ولم تأنس إليّ كلاب جارى *

كما لا يفهم معنى مدحهم بـ (كثرة الرماد) . .الخ، لأنه لا يعرف الدلالات غير المباشرة لأمثال تلك العبارات، وهي دلالات منتزعة من واقع بيئة معينة في عصر معين، إن قلة (الجرذان) كانت تعنى قلة ــ أو انعدام ــ المخزون من مواد الطعام، كما أن (أنس كلاب الجار) بالانسان يعنى كثرة زيارته لبيت جاره طمعا في التقرب الى زوجته، أما (كثرة الرماد) فكان معناها: الكرم.

وهي ــ كما نرى ــ صوَر لصيقة بحضارة معينة ومن إفراز بيئة معينة، في عصر معين، وكما قلت، فانها قد تصعب على الطالب العربي اليوم، فما بالنا بالطالب الأجنبي الذي ستظل صوَر المجاز مشكلة بالنسبة له حتى في دراسته

لأدب العصر الحاضر، والسبب أنها لا يمكن أن تترجم أو تنقل كما هي إلى لغة أخرى، لأن مغناها ــ كما اتضح من قصة كسرى والنعمان ــ لا يتوقف على دلالة الألفاظ أو التراكيب وحدها، وإنما يتطلب ما هو أبعد من ذلك.

٢ ــ الاشارات التاريخية:

ونعنى بها ما تتضمنه النصوص من إشارات أو تلميحات الى بعض الحوادث أو الشخصيات التاريخية، نجد هذا في الشعر والأمثال خاصة، وفي هذه الحالة فان مجرد المعرفة باللغة لا يغنى في تبين المراد من النص أو العبارة دون عود إلى الواقعة المشار إليها أو الشخص المشار اليه(١)، وغالبا ما تتخذ هذه الاشارات شكل المجاز أو التشبيه، ولكن دلالتها لا تتضح إلا بالعودة إلى التاريخ، فنحن نقرأ قول الشاعر في مدح عمر بن عبد العزيز:

وما كَعْبُ بنُ مامةَ وابنُ سُعْدى ... بأكرمَ منك يا عمرَ الجوادا

أو قول الشاعر:

على حالةٍ لو أنَّ في القوم حاتما ... على جوده، قد ضنَّ بالماء حاتم

أو قول أبى تمام في فتح الخليفة المعتصم لمدينة عمُّورية:

السيف أصدق إنباء من الكتُب ... في حدّه الحدّ بين الجدّ واللعِب
تسعون ألفا كآساد الشّرَى نضِجَت ... جلودُهم قبل نُضْجِ التّين والعِنَب

لنجد أن معانى هذه الأشعار لا تتضح من مجرد دلالة اللفظ، وإنما تحتاج إلى معرفة ما يشير الشاعر، أو يُلمِح إليه، فمن كعب بن مامة، ومن يكون ابن سعدى هذان اللذان شبه بهما الشاعر الخليفة الأموى عمر بن عبد العزيز؟ ومن حاتم هذا الذي عرف بالجود؟ ثم ما قصة الكتب والسيوف في أبيات أبي تمام؟

(١) من مظاهر الاعتراف بهذه الناحية في الأسلوب الأدبى عموما وفي الشعر بوجه الخصوص، حديث البلاغيين عما أسماه بعضهم بــ (العنوان) و بعضهم بــ (التلميح) راجع: تحرير التحبير لابن أبى الإصبع ص ٥٥٣ مصر ١٩٦٣، و (الطراز) للعَلَوى ٣/١٧٠ و (خزانة الأدب) للحَمَوى ٣٧٣.

وتبدو هذه الظاهرة ــ ظاهرة الاشارات التاريخية ــ بصورة أوضح في أحد فنون القول القديمة وهو فن الأمثال، إن المثل يتضمن إشارة إلى حادثة وقعت ــ أو يقال إنها وقعت ــ إشارة بعبارة وصفت بها تلك الحادثة عند وقوعها.. فنحن نسمع قولهم (جزاء سِنِمّار) أو (عند جُهَيْنة الخبر اليقين) أو (حسْبُك من شرٍّ سماعه) فلا يتضح المراد بأى من هذه العبارات إلا إذا ذكرت لنا الواقعة التي تشير إليها عملا على جلاء غموضها.

وقد يتمكن الطالب العربي ــ بعد جهد ــ من إدراك مغزى هذه الاشارات تساعده في ذلك لغته، والاطار الثقافي المتصل على أى حال، ولكن مما لا شك فيه أن الطالب الأجنبي سوف يجد في ذلك صعوبة مزدوجة تتمثل في لغة النص من ناحية، ثم في هذا البعد التاريخي المجهول بالنسبة له من ناحية ثانية.

٣ ــ الأبعاد الأسطورية

وهذه بدورها نوع من الخلفيات التي تعوز الطالب في فهم النصوص الأدبية، وهي ــ من زاوية معينة ــ تشبه الاشارات التاريخية، بمعنى أنها هي الأخرى وقائع وشخوص يشير إليها الأديب فيما ينشيء، فلا يستغنى عند ارادة تفسير النص عنها، غير انها لا تنتمي إلى عالم الواقع، وإنما مبعثها أخيلة الشعوب ومعتقداتهم القديمة وتصوراتهم لعوالم أخرى غير العالم الحسي الماثل أمامنا.

ولكل أمة من الأمم أساطيرها الشائعة في أدبها كالأمة الهندية والأمة اليونانية والأمة الفارسية والأمة العربية، ولا شك أن أبناء كل من هذه الأمم يجدون صعوبة في الإلمام بأبعاد هذه الإشارات في لغتهم، ومع ذلك فهذه الصعوبة لا تقاس إلى ما يجده دارس اللغة من غير أبنائها، فلا شك أن هذا الدارس سيقف حائرا أمام قول الأعشى:

فإني وما كلّفتموني، وربكم ... ليعلم مَنْ أمسى أحقّ وأحْوبا
لَكَالثّور.. والجنّيّ يركب ظهره ... وما ذنبه أنْ عافت الماء مشربا

وما ذنبه أنْ عافتْ الماء باقرٌ   وما إنْ تعاف الماء إلا ليُضْرَبا(١)

أو قول نَهْشَل بن حَرِيّ:

أتُتْرَكُ عامر وبنو عدي   وتغرم دَارِمٌ وهم براء
كذاك الثور يضرب بالهراوي   اذا ما عافت البقر الظماء

أو قول الشاعر فى سيد شريف قتيل:

تظل مَقالِيت النساء يطأنه   يقلن: ألا يُلقَي على المرء مِئْزر؟(١)

أو قول الآخر في محبوبته:

إذا خدرت رجلي ذكرتك أشتفي   بذكرك من ندل بها فيهون(٢)

فما المقصود بأن (الثور يُضرب حين ترفض الأ بقار أن ترد الماء)؟ وما حكاية (الجني الذي يركب ظهره)؟ وما معنى (وطء النساء اللائي لا يحملن لذلك القتيل)؟ أو (الدعاء باسم المحبوبة اذا أصاب الخدرُ رجل المحب)؟ إنها جميعا أساطير ومعتقدات قديمة تعيش في وجدان الشعب وتتبدّى من حين لآخر في نتاجه الأدبي والفني عموما. وهي وإن كانت مصدرا للجمال واطلاق العنان للخيال في كثير من الأحيان فانها ــ في نفس الوقت ــ سبب من أسباب الغموض. يقول ابن طباطبا العلوي: (أحد النقاد العرب، توفى ٣٢٢هـ) «فهذه الأشياء لا تفهم معانيها الا سماعا، و... اذا لم تكن المعرفة بها متقدمة عسر استنباط معانيها واستبرد المسموع منها..»(٣). واذا كان هذا الحكم مقصودا به القارىء العربي فان الدارس الأجنبي أحرى أن يشعر بأضعاف هذا القدر من الصعوبات.

(١) الباقر: البقر، وكانوا يعتقدون أن الجن تركب ظهور الثيران وأن البقر تراها فلا تشرب، وأنهم اذا ضربوا ظهر الثور فإن الجنى يذهب و يشرب القطيع.

(١) مقاليت النساء: النساء اللائى لا ينجبن، أو اللاتى يموت أبناؤهن، مفردها مِقْلاتٌ وكانوا يعتقدون أن المرأة المقلات إذا وطئت سيدا شريفا مقتولا فإنها تنجب و يعيش أبناؤها.

(٣) عيار الشعر لابن طباطبا العلوى، ص ٣٩، القاهرة ١٩٥٦م.

٤ ـــ الاستخدام الرمزي:

وهذه سمة أخرى تتبدى في النصوص الأدبية ـــ خاصة الشعر ـــ وتشكل بدورها صعوبة في فهم النص وادراك معناه. و يأتي الرمز في العمل الأدبي بديلا لشيء، أو معادلا له، ودليلا عليه، وهو يستمد دلالته من أبعاد تاريخية أحيانا وأسطورية أحيانا غيرها، كما قد يستمدها من أبعاد دينية أو طبيعية. و يظهر من الأعمال الأدبية التي تعتمد الرمز أن الغموض طابع أصيل فيها وقد عرف الأدب العربي القديم صوراً من استخدام الرمز في الشعر ولكنها كانت صورا بسيطة في أغلب الأحيان، أما في الأدب الحديث فقد شاع استخدام الرمز في الشعر وأصبح هناك ما يُعرَفُ بـــ (الاتجاه الرمزي) ومن بداياته ما نجده عند شوقي وعند مطران ثم عند أبي ماضي وجبران وغيرهما من شعراء المهجر، ثم عند لفيف كبير من أصحاب الشعر الجديد.

وليس هدفنا أن نتتبع هذا الاتجاه، وحسبنا أن نشير إلى بعض من أمثلته القريبة. فشوقي ـــ مثلا ـــ في كثير من (قصص الحيوان) عنده لا يرمى إلى حديث حقيقى عن عالم الحيوان، كما يبدو من ظاهر هذه القصص، لأن الحيوان عنده مجرد (رمز) لمعنى أو فكرة يريد إبرازها. أما ايليا أبو ماضي فيحدثنا عن (التينة الحمقاء) التي ضنت بثمرها وظلها وفضلت أن تعيش لنفسها فلا تثمر ولا تظل أحدا فكان مصيرها القطع وأن تصبح طعاما للنار، لنرى فيها رمزا للانسان الأناني ينسى أن قيمته فيما يقدم للآخرين من نفع، فتكون النتيجة هي استغناء المجتمع عنه. فاذا جئنا الى قصيدة (الحجر الصغير) عنده أيضا وجدنا فيها رمزا للانسان المغمور يؤدي دوره في إقامة صرح مجتمعه ولكن إحساسه بعدم الاعتراف بهذا الدور يجعله يستهين بنفسه و يدفعه إلى اليأس، فيقعد عن دوره فاذا بالمجتمع يتأثر بتوقف هذا العضو عن العمل، وقد ينهار تماما كما انهار ذلك السد الكبير بسبب سقوط الحجر الصغير.

وليس من شك في أن إدراك المعنى من وراء هذه الرموز عملية صعبة، لا أقول بالنسبة للطالب الأجنبي وحده وإن كانت بالنسبة إليه أصعب كثيرا منها بالنسبة إلى الطالب من أبناء اللغة.

٥ ــ الصيغ والتراكيب الخاصة:

يضاف إلى ما سبق أن لغة الأدب ــ خاصة في الشعر ــ كثيرا ما تشتمل على ترخُّصات كثيرة في جانبي التصريف والتركيب، فيستعمل الشاعر صيغا لا توافق القياس، وتراكيب غير مألوفة، وقد تحدث القدماء والمحدثون عن هذه الحالات من الخروج على القواعد المعيارية تحت ما أسموه بــ (الضرورات الشعرية) أو (الرخص الشعرية) وتشكل مظاهر هذه الرخص مفاجأة وخروجا عن المعلومات المستقرة لدى الطالب، وبالتالي تمثل واحدة من الصعوبات التي يجب تذليلها عند التعامل مع النصوص الأدبية(١).

وهناك صعوبة أخرى تتصل بمستويات الطلاب ومدى تقدمهم في دراسة اللغة، إذ من المعروف أن قواعد اللغة ومفرداتها لا تقدم للطالب دفعة واحدة، كما أن استيعاب الطالب لها لا يتم دفعة واحدة، وبالتالي فإن الاحتمال وارد بأن يشتمل النص المدروس على بعض الظواهر التي لم يوقف عليها بعد، وهوما يشكل صعوبة أمام فهم بعض المواضع في بعض النصوص وإن كان من الطبيعي أن تكون هذه الصعوبة أكثر وضوحا في المستويات المبتدئة منها في المستويات المتقدمة.

وقد يكون من المفيد هنا أن نشير إلى بعض الفروق في حالات الطلاب من دارسي اللغة الثانية، فهناك من يدرسون هذه اللغة بدءا من مرحلة الطفولة ــ كما هو الحال في مدارس اللغات ــ مثلا ــ ثم ان هناك من يبدأون في دراسة اللغة الثانية ابان مرحلة الشباب ــ وربما بعد ذلك ــ كما هو الحال في دارسي معاهد اللغة العربية بالسعودية ممن يلتحقون بهذه المعاهد بعد حصولهم على الثانوية العامة ــ على الأقل ــ في بلادهم.

إن الفرق بين الحالتين هو أن الطفل في الحالة الأولى يتلقى اللغة الثانية مع بداية معرفته بقواعد اللغة الأم، أي قبل أن تتحكم فيه هذه القواعد، فيكون رد

---

(١) أشار عبد العليم إبراهيم في (الموجّه الفنى) ص ٢٦٠ إلى الصعوبة الناتجة عن الطبيعة الخاصة للأسلوب الشعرى بالذات.

الخطأ عندئذ في اللغة الجديدة من السهولة بمكان (وإن كان لهذه الحالة مشاكلها الخاصة بها).

أما في حالة الطالب الذي يبدأ تعلم اللغة الثانية بعد مرحلة غير قصيرة من حياته التعليمية فان المشكلة تكون أصعب ، صحيح أننا هنا أمام طالب على قدر لا بأس به من النضج العقلي والتعليمي ولكن هذه الميزة تصبح عاملا على زيادة المشاكل عند دراسته للغة الثانية، ذلك أن تأصل عادات اللغة الأم والوعي بخواص تراكيبها وطرائق الاستعمال فيها.. كل ذلك يقف بمثابة العائق أمام تقبل لغة جديدة بتراكيبها وطرائق استعمالها الخاصة. فاذا جئنا إلى دراسة مستوى خاص من هذه اللغة هو مستوى نصوصها الأدبية زاد الأمر صعوبة وذلك لما عرفناه عن خصائص هذا المستوى وعدم كفاية القواعد المعيارية للغة المدروسة للاحاطة بجميع أبعاده والتي منها ـــ من هذه الابعاد ـــ تنشأ المشاكل التي تعترض دراسة النصوص بالنسبة للطلاب عامة ولطلاب اللغة الثانية بصفة خاصة.

* * * *

هنا ننتقل الى حديث الحلول والتغلب على الصعوبات. و يبدو أن في الامكان تقسيمها الى ما يتصل بالنص المدروس، ثم ما يتصل بالمعلم ومسلكه في حجرة الدراسة.

وفيما يتصل بالنص فان أهم شرط فيه أن يكون ملائما لمستوى الطالب ومقدرته على الفهم والتمثل، وقد تبدو عملية الاختيار في ظاهرها سهلة للغاية ولكن الحقيقة عكس ذلك تماما. إن اختيار نص بغرض تدريسه في أحد المستويات لطلاب من غير أبناء اللغة عمل أسهل منه بكثير السير وسط الرمال المتحركة، واتخاذ قرار بأفضلية أحد النصوص على سواه يشبه إتخاذ القرار بسلوك طريق من عشرات الطرق المتشعبة في جميع الاتجاهات وسط غابة متشابكة تحول النباتات الكثيفة فيها دون تمييز طريق من غيره(1).

(1) في تقرير صعوبة عملية الاختيار عموما، و بعض الأسس الواجبة فيها يراجع: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها د. محمود أحمد السيد بيروت ١٩٨٠ ص ٢٣٧.

ومع ذلك فان علينا حين نفتقر إلى وسائل مثالية لتحديد ما نريد ألا نجعل اليأس ينسينا ما بأيدينا من الوسائل، خاصة حين يكون هدفنا واضحا.

نعم إن هدفنا أن نقدم لطلابنا نصا فيه المضمون المقبول، وفيه من قيم الجمال والفن ما يحبب تراثنا وابداعاتنا إلى عقل هذا الطالب ووجدانه. وهنا لا تجزىء الاختيارات التقليدية المستندة إلى معايير (الصعوبة) أو (العمق) أو (الغرابة والندرة).. وإنما تجزىء ــ فيما أتصور ــ نصوص غنية في المقام الأول بالقيم الانسانية التي يمكن أن تشد انتباه الطالب وتجذبه إلى النص، ثم ــ بالتبعية ــ إلى التراث الذي ينتمي إليه النص. إن قيما كالحرية والوفاء والمساواة والإيثار والتسامح وحب الوطن والتضحية في سبيله والثبات على المبدأ..الخ تحتوي عليها نصوص من القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم أو نصوص من الشعر والنثر للمرموقين من الشعراء والكتاب من شأنها أن تثير في نفس القارىء ــ الذي هو الطالب ــ (وهو طالب من بيئات عانت من افتقاد هذه القيم اما بسبب الاستعمار أو التفرقة العنصرية أو الاجتماعية أو الدينية...الخ) من شأنها أن تثير في نفسه كل معاني السمو وحبّ الحياة والمثل العليا، وأن تُشعره بعظمة التراث الذي تنتمي إليه هذه النصوص المتضمنة لهذه القيم.

غير أن ذلك ــ أعني العثور على النصوص الحاملة لهذه المحتويات ــ هو الجانب السهل، أما الجانب الصعب في هذه العملية فهو العثور على نصوص لها هذه المحتويات معروضة في قالب سهل يجمع بين الجمال والوضوح.

قد يكون من الطبيعي أن سمو المحتوى يمكن أن يشد الطالب، وأن يدفعه إلى التفتيش عما يحمله النص من مضمون له هذه القيمة، وأن يتحمل ــ لذلك ــ مشقة البحث عن معاني الألفاظ والعبارات واحتمالات المعنى، وقد يكون من الصحيح أن نتاج هذه العملية من البحث.. ثم الوصول إلى ادراك محتوى النص هو الشعور بالارتياح والثقة بالنفس وثبات المعنى في ذهن الطالب، والاحساس بالمتعة أيضا.. كل ذلك صحيح وممكن.. ولكن على واضع الكتاب أن يكون على بينة من أمرين:

الأول: تفاوت المستوى بين الطلاب في المراحل المختلفة، بل وداخل المرحلة الواحدة أيضا.

الثاني: أن أي درجة من الاستمتاع بالنص إنما تتحق نتيجة لاجتياز مرحلة ـ أو مراحل ـ من التعامل مع النص، و بصرف النظر عن عدد هذه المراحل فهي جميعها تنتهي إلى استيعاب النص في مفرداته وتراكيبه في حدود الاستخدام المعياري أولا ثم التطرق بعد ذلك إلى تذوق النص والاستمتاع به.

قد يقال إن القارىء يتقبل النص في جملته، وانه يستوعبه و يستمتع به في نفس اللحظة، وهذا قد يصدق على القارىء من أبناء اللغة ومن مستوى معين ولكنه لا يصدق على دارسيها من أبناء الأمم الأخرى خاصة في المراحل الأولى من دراستهم، وذلك ما يحتم اعتماد مبدأ التدرج فيما تشتمل عليه النصوص المختارة من ظواهر المجاز والرمز والتلميح... الخ، بمعنى أن تراعي قلة هذه الظواهر في النصوص التي تقدم في المستويات المبتدئة، ثم يسمح بزيادتها تدريجيا تبعا لتقدم المستوى، وقد يكون من المناسب ـ تحقيقا لذلك المبدأ ـ أن تغلب النصوص النثرية على مقررات المستويات المبتدئة، وأن تقل النصوص من الشعر، فمن المعروف أن الأسلوب الشعري أكثر احتفالا بطرائق الاستعمال غير النمطية للغة سواء ما يدخل تحت صور المجاز أو ما يعد من قبيل التراكيب الخاصة والرخص بمختلف مراتبها.

وهنا يجب القول أن تلك الظواهر المشار إليها، والتي ينسب إليها غموض العبارة الأدبية وصعوبتها ـ غالبا ـ أمام الطالب الأجنبي ليست على درجة واحدة من الغموض، بل ان الظاهرة الواحدة تتفاوت أمثلتها سهولة وصعوبة في المواضع المختلفة، كما أن أساليب الأدباء ذاتها تختلف في مدى الحرص على هذه الظواهر: فالتشبيه ـ مثلا ـ له صور مختلفة، بعضها أوضح من بعض، كما أن التشبيه في عمومه أوضح من الاستعارة، والمجاز المفرد أبسط من المجاز المركب وصور الكناية تتفاوت خفاء و وضوحا تبعا لبعد العلاقات أو قربها. وأسلوب أبي العتاهية والبحتري أسهل من أسلوب مسلم بن الوليد وأبي تمام، وأشعار المتأخرين

في جملتها أقرب من أشعار المتقدمين .. وهكذا. و بذلك توجد إلى حد كبير الفرص للاختيار تبعا لمبدأ التدرج الذى سبقت الاشارة إليه.

وليس معنى ذلك عدم قدرة الطالب من دارسي اللغة الثانية على استيعاب ظواهر التجوز في النصوص الأدبية وعلى الاستمتاع بها. فان ما نعنيه بالتدرج هو تقليل مشاكل الفهم والاستيعاب ــ قدر الامكان ــ في المراحل الأولى واتاحة الفرصة أمام الطالب لتثبيت مهارته في القراءة واخراج الأصوات واستيعاب المفردات الجديدة ...الخ.

هنا تجدر الاشارة إلى وجوب التخلي عن طريقة اختيار النصوص وتقديمها حسب العصور التاريخية، ومعلوم أن هناك أكثر من طريقة تقدم بها النصوص، فهناك تقديم النصوص المندرجة تحت فن واحد كالمدح والفخر أوالرثاء..الخ، وهناك تقديم النصوص لأديب بعينه، أو من بيئة معينة، وهناك تقديمها طبقا لتتابع العصور الزمنية، وهو الاتجاه الغالب على كثير من كتب النصوص والأدب التي تضمها المكتبات. ومع ذلك فلا نظن أنه الاتجاه الأمثل حين يتعلق الأمر بطالب من غير أبناء اللغة، وخاصة إذا كان في المراحل الأولى من دراسته، وذلك لمنافاة هذا الاتجاه لمبدأ التدرج، إذ من المعروف أن نصوص الأدب العربي والآثار اللغوية العربية عموما تتدرج في صعوبتها كلما رجعنا بالزمن الى الوراء وعلى العكس من ذلك تتدرج نحو السهولة كلما اقتربنا من العصور الحديثة، و بذلك يترتب على مراعاة التتابع الزمني في تقديم النصوص الخروج على مبدأ التدرج من الأسهل إلى السهل ثم إلى الصعب فالأصعب(١).

ومع ذلك فنحن لا نمنع أن يدرس الطلاب نصوصا من العصر الجاهلي وما يليه بشرط أن يتم ذلك في المستوى الذي يتمكن عنده الطالب من استيعاب هذه النصوص بنجاح.

---

(١) في رفض دراسة الأدب على أساس العصور التاريخية يراجع: تعليم اللغة العربية لحسين قورة ٢٢٦، ٢٢٧.

وانطلاقا من تحطيم قاعدة التتابع الزمني في دراسة الأدب ينبغي أيضا تحطيم هذه الرابطة التي حرص البعض عليها بين دراسة النصوص وتاريخ الأدب(٢) خاصة حين يبالغون في الاهتمام بالشطر الأخير. نعم إن معرفة شيء من الظروف المحيطة بالنص مسألة لا بأس بها، وقد تكون لها أهميتها في فهم النص ذاته، وفي هذه الحدود يجب أن يكون تقديم المعلومات حول النص،أما المبالغة في الحديث عن ظروف العصر والافاضة فيها فقد.توحي بأنها الهدف الأصلي من الدراسة وقد تشغل انتباه الطالب عن النص ذاته، وهو ما يجب أن يكون المحور الأول للاهتمام خاصة في حالة طلاب اللغة الثانية، حيث ينبغي أن تتضافر المواد المختلفة في اثراء حصيلة الطالب من مفردات اللغة، وفي تنمية مهاراته المختلفة في القراءةومخارج الأصوات والقدرة على الفهم..الخ.

مسألة أخرى تتصل بـ (ادارة) الدرس أثناء الشرح وهي التوقيت الملائم لتصحيح أخطاء الطلاب أثناء قراءة النص، و يرى البعض عدم مقاطعة الطالب أثناء قراءته لا من المعلم ولا من زملائه الطلاب، وأن يؤجل تصويب ما يقع فيه من أخطاء القراءة الى ما بعد الانتهاء من قراءته(١)، و يبدو أن الأمر يتطلب غير ذلك في حالة الطالب الأجنبي، ذلك أن السكوت ــ ولو إلى لحظات ــ على الخطأ الذي يسمعه جميع طلاب الفصل قد يوحي بان ذلك هو الصواب، وقد يدعم و يكرس بعض العادات الخاطئة خاصة في حالات الخطأ الصوتي وأخطاء الاشتقاق والاعراب، من هنا يكون من الأهمية بمكان أن يوقف المعلم تلميذه على كل خطأ يقع فيه أولا بأول، وأن يطلب إليه الاعادة مع التصحيح، ولا مانع من تكرار ذلك إلى ان يطمئن الى زوال شبهة الخطأ في قراءته وعندئذ يسمح له بالاستمرار.

كذلك يبيح البعض للمعلم أن يستخدم العامية في شرح النصوص في المراحل

---

(٢) نفس المرجع ص ٢٣٠.

(١) حسين قورة، تعليم اللغة العربية ٢٣٣.

الأولى بالذات(٢)، وعندي أن ذلك لو صح في حالة الطالب من أبناء اللغة فان حالة الطالب الأجنبي الذي يعاني من مشكلة ازدواج اللغة فعلا لا تتحمل استخدام العامية، خاصة في ضوء تعدد العاميات العربية، مما يضاعف من خطورة استخدام العامية في الشرح إذا كان مدرسو الفصل من بلاد عربية لها عامياتها المختلفة، وإنما على المعلم هنا أن يعمل على اعطاء مرادف أقرب إلى الدقة، ويحسن ألا يقدم اللفظ مفردا وانما في جملة ــ أو مجموعة من الجمل الفصيحة مما يثري حصيلة الطالب و يكسبه الجرأة على صياغة الجمل وفهمها في نفس الوقت.

و بعد لقد ذكرت في البداية أن هذه مجرد (ملاحظات) أساسها التجربة، ومع ذلك فلا مفر من الاعتراف بأن التجربة مهما يكن عمقها واتساعها فان نتائجها محدودة بحدودها، وهي متناهية بطبيعة الحال. ومعنى ذلك ان كل ممارسة في مجال التعليم خاصة ستظل تجربة بذاتها فطبيعة المادة ونوعية الطلاب وخلفياتهم الثقافية والفكرية ومستوياتهم وطبيعة الأسئلة التي يوجهونها والمشاكل التي تتولد أثناء الدرس.. كل ذلك يؤكد ما قلناه عن فردية التجربة، و بذلك لا يكون من الضروري أن تنطبق الملاحظات الناتجة عن تجربة ما على تجربة أخرى تمام الانطباق، و بذلك تظل قيمتها رهنا بما يمكن أن تضيفه إلى الرصيد العام من التجارب التي يخرج بها كل من يتصدى لتعليم العربية لغير أبنائها، وهي قيمة نسبية في أحسن الأحوال.

---

(٢) المرجع السابق ٢٢١، ٢٤٤.